

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

1. Jahrgang 1996 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Martin Fix*

**KANN MAN IN DIE  
FACHDIDAKTIK EINFÜHREN?**

**Diskussionsanregungen anhand  
der Einführung von Karl Schuster**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 1. H. 1. S. 91-94.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Martin Fix

## KANN MAN IN DIE FACHDIDAKTIK EINFÜHREN?

### Diskussionsanregungen anhand der Einführung von Karl Schuster

*Karl Schuster: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. 6. Aufl.  
Baltmannsweiler 1996: Schneider Verlag Hohengehren.*

Wer in der Hochschullehre Einführungen gibt, kennt das Grundproblem solcher Veranstaltungen: einerseits soll und will man die ganze Breite eines Gebietes behandeln, andererseits bleibt für kaum ein Thema genügend Zeit, es so mit den Studierenden zu diskutieren, daß es einem wirklich befriedigend erscheinen könnte. Die optimale Passung zwischen Anzahl und Entfaltung der Themen zu finden, das dürfte auch bei einführenden Büchern eine Hauptschwierigkeit sein. Ausgehend von Beispielen aus der Einführung von Karl Schuster möchte ich im folgenden einige - keineswegs rhetorisch gemeinte - Fragen stellen, die Anregungen für eine Diskussion geben können, die über die Einführungen hinausführt.

#### 1 Wer kann und soll mit dem Buch arbeiten?

An welche Zielgruppe richtet sich eine Einführung, für wen will sie hilfreich sein? Geht es um die theoretischen Grundlagen, um die Einführung in die wissenschaftliche Diskussion, um einen Leitfaden für das Studium, um praktische Anregungen für den Lehrerberuf? Schuster schreibt vor allem für Lehramts-Studierende des Faches Deutsch sämtlicher Schularten, sowohl für Anfänger als auch Examenkandidaten (für die z.B. die Bibliographie wichtiger Arbeitsmittel - S.14ff. - ein guter Service ist). Vielleicht ist es möglich, daß dasselbe Buch für die eine Zielgruppe eine Einführung sein kann, für die andere eine Zusammenfassung. Wenn zugleich aber auch in der Praxis stehende Lehrer angesprochen werden sollen, muß der Autor Kompromisse in der Systematik eingehen, die an manchen Stellen zu einer Vermischung von zwei verschiedenen Ebenen führt: der didaktischen und der methodischen. Damit kommt man zu einer schwierigen Frage:

#### 2 Was ist eigentlich Fachdidaktik?

Angesichts des noch immer nicht abgeschlossenen Identitätsfindungsprozesses der wissenschaftlichen Fachdidaktik ist das ein heikler Punkt. Wo ist der Ort der Fachdidaktik Deutsch zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik, Pädagogik, Psychologie oder Soziologie, um nur einige der Nachbarfächer zu nennen, die in dem von Krejci übernommenen Schaubild (S. 13) zu finden sind? Schuster nähert sich der Ortsbestimmung durch einen wissenschaftstheoretischen Abriß an, allerdings ohne detailliertere inhaltliche Differenzierung: Die von ihm genannten Forschungsbereiche (S.14) könnten im Sinne der genannten Abgrenzung von anderen Disziplinen noch deutlicher

konturiert werden, insbesondere die Erforschung der „Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht“ (die gleichrangig wie etwa die „Biblio- und Poesietherapie“ mit einem Spiegelstrich abgehandelt werden): welche Bausteine, welches Problemlösungswissen muß die Deutschdidaktik liefern, Lehrer dazu zu befähigen, bei Schülern Begriffe von Sprache und Literatur zu generieren? Kann sie Lehr- und Lernziele des Deutschunterrichts bestimmen oder beispielsweise einen Literaturkanon ermitteln, und wenn ja, wie? An dieser Stelle taucht die nächste grundsätzliche Frage auf:

### 3 Was ist eigentlich Deutschunterricht?

Über einen Rückblick auf die Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik (z.B. Lernzielorientierung und Operationalisierung) gelangt Schuster zu seinem Konzept des „offenen Deutschunterrichts“, dessen Programm (Ziele wie kreatives, divergentes Denken; der Schüler als curriculare Instanz; Flexibilität der Planung; Ideal der symmetrischen Kommunikation) im Grundsatz heute kaum noch Gegner finden dürfte. Sind aber die Ziele hier nicht die gleichen wie die eines offenen Biologie- oder Geschichtsunterrichts? Die unter der Überschrift „Zu den fachspezifischen Lernzielen“ (S.33) aufgeführte „kommunikative Kompetenz“ (produktiv und rezeptiv), die dort mit dem Berliner Modell (Heimann/ Otto/ Schulz) in Beziehung gesetzt wird, bleibt noch allgemein (wie auch der S. 44f. folgende Zusatz zur gesellschaftlichen Funktion der Schule); allerdings werden später bei den einzelnen Arbeitsbereichen Ziele konkretisiert.

Schuster gliedert das Fach in Anlehnung an Kochan in vier Teile: mündliche Kommunikation, Umgang mit Texten (Textrezeption und Produktionsorientierung), schriftliche Kommunikation (Textproduktion), Reflexion über Sprache (mit Grammatik- und - nicht unproblematisch - auch Rechtschreibunterricht). Diese Gliederung wird mit diversen Gewichtsverschiebungen seit Jahrzehnten tradiert und ist eine wichtige analytische Hilfe. Eine interessante Variante für ein einführendes Buch wäre es aber angesichts der gegenwärtigen Diskussion<sup>1</sup>, mit einem integrativen Ansatz zu beginnen und Sprache zunächst als Einheit vorzustellen, die in verschiedenen Situationen unterschiedliche Funktionen erfüllt. Ein Kapitel zur Arbeitsbereichsintegration und Projektorientierung, wie es Schuster an den Schluß stellt, hätte dann nicht den Charakter eines Anhängsels, das eben zu dem Mißverständnis führen könnte, welches bereits schulische Realität ist: In sogenannten Projekten, die der Theorie des reformpädagogischen Vorbilds nur wenig entsprechen, werden in exotischen Sonderveranstaltungen, oft am Schuljahresende, die Arbeitsbereiche und Fächer wieder zusammengeführt. Bei einem integrativen Ansatz wären die Arbeitsbereiche eher als analytische Hilfskonstruktionen für die Studierenden zu verstehen und nicht als unverbundene Teile eines Faches.

<sup>1</sup> Vgl. z.B. das Themenheft „Interdisziplinarität und fächerübergreifender Unterricht“ - Mitteilungen des Germanistenverbandes 4, 1995.

#### 4 Welches Wissen über die Sache, welches Wissen über die Schüler und deren Lernprozesse braucht man in den einzelnen Arbeitsbereichen des Faches?

Die einschlägigen vier Kapitel Schusters geben einen guten Überblick über wichtige Entwicklungen der fachdidaktischen Diskussion; sie können hier nicht im einzelnen besprochen werden. Einige Fragen bleiben allerdings offen.

Schuster sieht zurecht Kommunikation als Grundprinzip des Deutschunterrichts. Er diskutiert den Kommunikationsbegriff mit einem stark psychologischen Schwerpunkt (hier wäre wiederum zu fragen, wo die Grenze zur pädagogischen Psychologie liegt bzw. ob überhaupt eine Grenze gezogen werden kann und muß). Dabei werden aber andere Aspekte aus dem Bereich der Mündlichkeit vernachlässigt. Auf S.94 nennt Schuster selbst so wichtige Themen wie z.B. Kommunikation in den Medien, Dialekt und Schule, Sprachbarrierenproblematik, Spracherwerb/Sprachentwicklung usw., die er nicht behandeln könne. Gegen eine Schwerpunktbildung ist sicher nichts einzuwenden, aber der Anspruch einer allgemeinen Überblickseinführung sowohl für Studierende als auch für Lehrer macht hier angesichts der gesellschaftlichen Realitäten ein breiteres Vorgehen notwendig.

Die Darstellung der Literaturdidaktik beginnt mit einem anschaulichen historischen Überblick von der werkimmanenten Methode über das Gesinnungselesebuch zum literarästhetischen und - im Gegenzug - rezeptionsästhetischen Ansatz, der letztlich zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht führte. Von da an wird in diesem Kapitel teilweise weniger didaktisch, eher methodisch gearbeitet, wie etwa folgender Satz zeigt: „Es wäre sicherlich falsch, jede Stunde produktionsorientiert gestalten zu wollen.“ (S.122) Solche methodischen Fragen stellen sich aber erst, wenn auf der didaktischen Ebene Ziele und Problemstellungen formuliert sind. Ziele des heutigen Literaturunterrichts werden - neu in der 6.Auflage - vor allem unter Bezug auf die Darstellung von Haas/Menzel/Spinner in Praxis Deutsch 1994 (Nr.123) angesprochen. Weitere genuine literaturdidaktische Fragen, wie etwa die Diskussion über einen literarischen Kanon, Lesehaltungen und -funktionen, Lesesozialisation und Bedeutung des Lesens *heute* werden eher historisch angeschnitten, aktuell aber kaum diskutiert.

Beim Thema „Textproduktion“ wird nach einer klaren Kritik am traditionellen Aufsatzunterricht die Schreibdidaktik der 80er und 90er Jahre vorgestellt, vor allem das personale und kreative Schreiben (hier geht es u.a. auch um Methodisches: Clustering, emotionelle Schreibtechniken usw.). Teile der neueren Schreibforschung, z.B. Schreiben als Prozeß (Baurmann/Ludwig) und daraus resultierende Schreibtechniken, etwa im Bereich des Überarbeitens, sind etwas zu knapp dargestellt, wenn man an die breite Fachdiskussion der letzten Jahre denkt. Diskussionen aus dem Bereich des Anfangsunterrichts (z.B. Schreiben und Schrift, Aneignungsprozesse und -stufen des Schriftspracherwerbs) greift Schuster gar nicht auf; ebenso fehlt auch das Rechtschreiben als integrativer Bestandteil des Textschreibens.

Recht kurz angesichts der intensiven und kontroversen Diskussion werden anschließend unter „Reflexion über Sprache“ Grammatik- und Rechtschreibunterricht (bei dem neuere Entwicklungen seit 1985 noch nicht eingearbeitet sind) abgehandelt.

## 5 Wird etwas zur konkreten Unterrichtsplanung und -inszenierung gesagt?

Methoden werden von Schuster an verschiedenen Stellen aufgezeigt; manchmal wechselt er dabei etwas unvermittelt die Ebenen. Hier stellt sich wieder die Frage nach der Zielgruppe: Wenn das Buch die Brücke von der Theorie bis hin zur konkreten Stundenpraxis schlagen wollte, sollte es dann nicht noch mehr konkrete „Brückenpfeiler“ enthalten und nicht nur punktuell methodisch arbeiten? Wenn es mehr didaktische Theorie darstellen wollte, müßte es dann nicht stärker daraufhin strukturiert sein und das Übergewicht einzelner Bereiche vermeiden (z.B. Kommunikationspsychologie, Spiel)? (Im letzten Kapitel werden beide Ebenen sogar unter eine Überschrift geordnet: Der projektorientierte Deutschunterricht betrifft die konzeptionell-didaktische Ebene, die Frage des Rollenspiels und Kasperltheaters mehr die methodische.)

## 6 Fazit

Eine Einführung in die Fachdidaktik kann es - trotz redlichsten Bemühens - wahrscheinlich keinem uneingeschränkt recht machen. Die Kritik an Schusters Buch sollte daher nicht mißverstanden werden. Schuster erwähnt am Anfang, daß er keine Abgeschlossenheit vortäuschen wolle und greift möglichen Einwänden, wie sie hier vorgebracht wurden, selbst vor. Worauf es mir ankam, war etwas anderes: auf das grundsätzliche Problem, wie und ob man überhaupt in die Fachdidaktik (was immer sie denn sei) einführen könne. Es handelt sich hier um ein Problem, dessen Lösung ganz stark von der Weiterentwicklung des Selbstverständnisses der Fachdidaktik Deutsch abhängt: geht es in Zukunft mehr um ein eigenständiges Forschungsfeld, das wissenschaftstheoretisch bestimmbar ist oder um ein Ensemble von Lehr- und Lernmethoden als Rüstzeug für angehende Lehrerinnen und Lehrer? Ist die Fachdidaktik eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin oder der Sammelname für all das, was in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vermittelt werden sollte? Neue Einführungen in die Fachdidaktik Deutsch werden sich mit solchen Fragen vielleicht noch stärker auseinandersetzen müssen.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Martin Fix, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2,  
88250 Weingarten*